

CHAPITRE 3

LE PROTOCOLE PRELIMINAIRE

Introduction

Ce chapitre présente un protocole préliminaire qui émerge des modèles de recherche-action en éducation présentés au chapitre 2 et expérimentés auprès de praticiens. Il est le choix de la chercheuse. Le protocole proposé ici emprunte beaucoup au modèle suggéré par Kemmis et McTaggart qui est celui le plus développé pour aider le praticien à conduire une recherche-action sur le terrain de sa pratique professionnelle en éducation. Il intègre également des éléments suggérés par d'autres auteurs et soulignés dans le chapitre précédent.

3.1 Les éléments essentiels du protocole

Le protocole retient, des modèles et des protocoles du chapitre 2, les sept éléments essentiels suivants, en vue de préciser une démarche de recherche-action pour le praticien autonome:

1. L'intégration, dans le protocole, de dimensions se rapportant au praticien en éducation et au terrain de l'éducation (Corey, point 2.1.3; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).
2. Le processus participatif impliquant les intervenants concernés (Lewin, point 2.1.1; Elliott, point 2.2.3; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4; Morin, point 2.2.5).
3. La phase d'émergence d'un projet comme étape de recherche (Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).

4. La nécessité de plusieurs spirales de recherche-action pour produire des changements auprès des personnes et dans les pratiques, par réflexion et réinvestissement (Lewin, point 2.1.1; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).
5. L'orientation du processus sur des actions concrètes et l'observation systématique de leurs conséquences (Lewin, point 2.1.1; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).
6. L'intégration de la démarche de recherche-action dans la structure organisationnelle de l'institution (Checkland, point 2.2.2; Kemmis et McTaggart, point 2.2.4).
7. L'intégration dans la démarche d'une réflexion systématique sur le processus de la recherche-action (Habermas, point 2.2.4), partant d'éléments essentiels d'entente, de discours, de participation, de changement et d'action (Morin/Landry, point 2.2.5).

3.2 Les étapes de la démarche

Les étapes de ce protocole préliminaire élaboré à l'intérieur d'une pratique et orienté vers le praticien, sont les suivantes:

- Etape 1. L'émergence du projet de recherche-action.
- Etape 2. La compréhension de la situation.
- Etape 3. L'identification du cadre théorique.
- Etape 4. Le premier plan d'action.
 - 4.1 L'élaboration du plan.
 - 4.2 L'implantation et l'observation sur le terrain.
 - 4.3 L'évaluation.
 - 4.4 Les modifications au plan et à la démarche participative.
- Etape 5. La préparation du deuxième plan d'action et des cycles successifs en reprenant pour chaque cycle les étapes 2 à 4.4.

Il est à noter que, dans la pratique, certaines des étapes se superposent, par exemple les étapes 1 et 2, 3 et 4. L'ordre des étapes 3 et 4 peut être inversé. Aussi, lors de l'opérationnalisation, commence un processus d'évaluation du projet où les participants font des modifications en cours d'opération ou entrevoient des modifications pour le deuxième plan d'action.

3.3 Précisions concernant les étapes de la démarche

Ce point précise chacune des étapes de recherche-action dans le but d'éclairer la démarche du praticien autonome.

ETAPE 1. L'émergence du projet de recherche-action

Nos expériences, à ce jour, avec des praticiens nous permettent de considérer l'émergence d'un projet comme une phase en soi et une étape où le praticien est très actif à effectuer des actions stratégiques pour favoriser le démarrage du projet. La participation au projet ainsi que sa réalisation reposent sur la qualité des interventions réalisées par le praticien à cette étape. Cette phase d'émergence est cruciale vu l'importance des démarches initiales et des premières impressions créées auprès des intervenants.

Les éléments qui orientent les actions stratégiques du praticien à cette étape portent sur:

- la constatation d'un problème ou d'une situation à améliorer par le praticien;
- la connaissance, par le praticien, de son champ de liberté;
- la recherche d'un consensus concernant une situation problématique;
- le développement de l'intérêt et la volonté des participants de s'impliquer concrètement dans un projet de changement;
- la formation d'un groupe de recherche et l'identification d'un mode de fonctionnement;
- la conduite de discussions concernant l'orientation du projet et la recherche de solution.

Très souvent, les nombreuses démarches du praticien présentent les étapes suivantes:

- l'identification d'une stratégie générale pour favoriser l'émergence du projet;
- la réflexion sur les démarches prioritaires à effectuer;
- la clarification de l'objectif de chaque démarche;
- le déroulement de l'action;
- l'appréciation de cette action en vue de l'action suivante.

Nous retrouvons ici le processus interne d'une étape donnée qui reprend souvent le processus général de la recherche en changement planifié (Collerette et Delisle, 1982).

Parfois, certaines dimensions de la première et de la deuxième étapes de la démarche s'effectuent parallèlement. En effet, l'émergence du projet exige que le praticien possède une certaine compréhension de son terrain afin de l'éclairer dans le choix des actions stratégiques. Par contre, le modèle de Kemmis et McTaggart (1988) regroupe ces deux étapes. Nous préférons, à ce moment de la recherche, les séparer car nous constatons qu'elles relèvent de deux logiques. La première étape comprend principalement des actions stratégiques afin de faire émerger le projet, alors que la deuxième étape est orientée vers une compréhension plus éclairée du terrain.

ETAPE 2. La compréhension de la situation

Avant d'élaborer un plan d'action, il est nécessaire que le praticien ait une représentation et une compréhension du terrain de recherche. De plus, il doit saisir son rôle dans le projet de recherche-action en relation avec le thème de recherche⁵¹, les intervenants et le terrain. Les éléments clés que nous retenons pour comprendre la situation de recherche-action sont: le terrain, le praticien et le thème.

⁵¹ Le thème qui oriente une recherche-action n'est pas la problématique mais réfère à l'idée générale de la solution considérée, laquelle peut ensuite se subdiviser en actions prioritaires étalées sur une période de temps, en vue d'en arriver à une solution. Nous avons emprunté ce terme à Kemmis et McTaggart. A titre d'exemple, dans une recherche, le problème est le haut taux de décrocheurs dans une école et le thème comme dénominateur commun aux nombreuses actions stratégiques est l'amélioration du climat de l'école.

Lors du soutien du premier praticien à l'aide du modèle de résolution de problème, nous constatons que ce modèle ne répondait pas aux nombreuses questions que soulevait la lecture d'un terrain en vue d'un projet de changement. Nous avons alors esquissé une démarche en observant des praticiens, pour ensuite l'expérimenter avec d'autres.

Il s'agissait tout d'abord de définir le terme général de ce que nous entendions par un terrain en recherche-action. La définition retenue utilise l'approche systémique et reconnaît que le terrain du praticien est celui de sa pratique professionnelle dans l'institution qui l'emploie. Quant à la position du praticien, nous empruntons à Landry (1985) l'idée que le praticien-chercheur doit, tour à tour, se situer sur le terrain pour agir et s'exercer également à se placer conceptuellement à l'extérieur pour "réfléchir" et objectiver son terrain et ses actions.

Par l'approche systémique, le praticien aborde sa pratique professionnelle afin d'identifier les divers intervenants concernés et situés à divers niveaux hiérarchiques, selon leurs fonctions, leurs positions et leurs attentes. Ce faisant, le praticien délimite son terrain de recherche. Cet exercice de réflexion du praticien nous est apparu nécessaire quand certains praticiens ont désiré intervenir sur des situations pour lesquelles ils n'avaient pas ou peu de prise et qui se situaient en dehors de leur champ de liberté.

Ensuite, le praticien se situe lui-même en relation avec le thème et les divers intervenants concernés. Il se questionne sur sa capacité à mener le projet quant à ses relations et à sa crédibilité dans le milieu. Le praticien est ici amené à poser un jugement sur sa position stratégique comme personne et en relation avec les intervenants du milieu. Nous reconnaissons ici que la recherche-action requiert des habiletés et des connaissances en dynamique de groupe de la part du praticien-chercheur.

Cette étape de réflexion du praticien concernant son terrain s'effectue en même temps qu'émerge le projet en tant que réalisable, que les intervenants se disent intéressés et que se dessine le meneur du projet. Cette première démarche permet de

situer le praticien en relation avec son terrain. Si le praticien est associé à un groupe, dès le début du projet, alors le groupe se situe en relation avec son terrain.

Nous devons maintenant situer le thème, en relation avec le praticien et le terrain de recherche. Cette réflexion retient les relations entre le thème, le terrain et le praticien dans le contexte spécifique de recherche. Dans un premier temps, le praticien ou le groupe prend connaissance de l'évolution de la situation concernant le thème choisi, dans le contexte du système scolaire, aux différents niveaux de la structure organisationnelle: i.e., de la province, de la région, de la commission scolaire, de l'école, et des systèmes avoisinants. Une approche "macroscopique" permet au praticien de renouveler la lecture de son terrain, de le voir sous une nouvelle perspective comme système plus ouvert, en identifiant ses possibilités de changement, tout en respectant son histoire et son contexte. Ceci peut signifier considérer des solutions qui débordent les limites de la classe ou de l'école pour inclure des participants de la communauté, de dépasser les cadres et coutumes du milieu pour explorer des idées nouvelles.

La lecture du terrain s'inscrit dans la perspective d'un projet à construire, ce qui conduit souvent le groupe à discuter de plusieurs étapes de la démarche dans une même discussion et à projeter continuellement des idées en vue d'actions stratégiques futures. Très souvent, c'est parallèlement à la discussion des plans d'actions, des possibilités et des contraintes, que les intervenants dégagent une meilleure compréhension du terrain et identifient les informations nécessaires au groupe pour procéder plus avant, alors que, selon le processus, l'étape de compréhension du terrain doit précéder l'élaboration d'un plan d'actions.

Nous avons également constaté que tous les projets des praticiens sont toujours reliés à des orientations ou à des politiques du ministère de l'Éducation du Québec, soit dans l'implantation ou dans l'application de ces politiques. C'est pourquoi les premiers éléments en vue de la compréhension du terrain s'inscrivent en ce sens et comprennent:

- L'évolution du dossier⁵² au niveau provincial, en relation avec les politiques du ministère de l'Éducation: politiques et plans d'action.
- L'évolution du dossier au plan régional et l'état de la situation dans la région.
- L'évolution du dossier dans la commission scolaire.
- L'évolution du dossier d'une ou des écoles, des directives d'une commission scolaire et des spécificités socio-culturelles et économiques du milieu.

En considérant l'évolution du dossier dans le milieu et la compréhension de la situation actuelle, le praticien est amené à tenir compte de la culture du milieu, des valeurs et des autres éléments historiques, politiques et économiques qui les ont influencés.

Dans un deuxième temps, le praticien considère les conséquences de la situation problématique affectant les divers intervenants (étudiants, enseignants, professionnels, administrateurs, parents, etc.) ainsi que leurs attentes et leur volonté de changement. Cette démarche s'effectue souvent par entrevues, soit formelles ou informelles. Elle permet également d'identifier les intervenants intéressés à s'impliquer dans un processus de changement de la situation.

Dans un troisième temps, le praticien réfléchit sur son rôle dans le projet de recherche-action en fonction de sa position institutionnelle et de sa crédibilité. Le praticien peut-il assumer le leadership du projet et amener les intervenants concernés à participer au projet?

ETAPE 3. L'identification d'un cadre de référence

Le cadre de référence sert à éclairer les objectifs et la démarche de recherche, premièrement quant à l'objet, au thème ou à l'idée générale de la recherche, et

⁵² Par dossier, nous entendons l'ensemble de la situation, comprenant documents, discours et interventions concernant le thème de la recherche. A titre d'exemples: le problème des étudiants décrocheurs au niveau des études secondaires, l'organisation des cheminements particuliers, la formation fondamentale de l'élève, etc.

deuxièmement quant à la démarche de la recherche. Nous entendons par là l'acquisition de connaissances sur la recherche-action qui permettent au praticien de comprendre le processus, d'être en mesure de le conduire et de l'appliquer à d'autres situations.

Nous considérons que le cadre de référence d'une recherche-action doit reposer sur deux dimensions:

1) des connaissances théoriques reliées au thème de la recherche et qui éclairent la situation dans la perspective d'actions futures, i.e. le praticien part du terrain pour chercher dans les théories des connaissances lui permettant d'éclairer la compréhension du problème, considéré comme cas particulier, et de suggérer des pistes de solutions, contrairement à la recherche expérimentale ou appliquée qui consiste à faire avancer la théorie. L'approche théorique est alors éclectique, i.e. que le praticien peut utiliser plusieurs théories pour éclairer sa pratique.

2) des connaissances concernant le processus de recherche-action retenu, en relation avec l'objet, le terrain de la recherche et le praticien. A titre d'exemple, l'approche d'une situation par la méthodologie des systèmes souples désigne un choix dans l'abordage d'une situation problématique, une démarche de recherche spécifique comprenant des avantages et des limites justifiables en regard de la situation de recherche et du praticien l'effectuant. Il en va de même de chacun des modèles de recherche-action.

ETAPE 4. Le premier plan d'action.

Cette étape comporte: 1) l'élaboration du plan, 2) l'implantation du plan et l'observation des conséquences de l'action sur le terrain, 3) l'analyse des résultats et la réflexion du groupe de participants menant à des modifications, 4) la réflexion du groupe sur la démarche.

ETAPE 4.1 L'élaboration du plan

Bien que les praticiens ont déjà des expériences de gestion du changement dans leur pratique professionnelle, l'élaboration d'un plan dans un processus de recherche-action vise à les amener à une planification plus réfléchie que la pratique habituelle et à y entraîner des intervenants du milieu, dans un processus participatif de changement, pour une véritable prise en charge consciente et responsable. La démarche qui suit respecte les critères d'une recherche-action selon les auteurs retenus au chapitre 2. Elle propose un contenu aux discussions et aux décisions qui vise la participation des intervenants au projet de changement et la nécessité d'une cueillette de données pour observer l'évolution du processus et les résultats des actions mises en place.

Le praticien ou le groupe d'intervenants décide du premier plan d'action et le prépare en identifiant les éléments suivants:

- les objectifs,
- le choix des actions prioritaires et les modes d'implantation,
- les étapes de réalisation et les précisions nécessaires à leur réalisation;
 - . l'identification et la répartition des tâches ou les rôles des participants;
 - . les modes et les instruments d'observations des effets de l'action, concernant le processus et l'objet;
 - . les échéanciers.
- les modalités de modification en cours de route; exemples: l'évaluation en cours de projet sur la base de données partielles ou d'observations, les discussions et les décisions du groupe.

Les stratégies d'actions doivent être choisies avec soin, leurs effets et leurs conséquences anticipés afin d'éviter dans la mesure du possible, des effets négatifs ou des contraintes éventuelles.

Nous observons, dans le milieu scolaire, qu'une proposition de projet est élaborée par une personne ou un groupe restreint en relation avec le groupe plus large

d'intervenants concernés et qui lui sert de référent, contrairement à des milieux communautaires où le groupe, à l'aide d'un animateur, prend le processus en charge à toutes les étapes.

Pendant cette étape, le praticien s'assure que ses démarches favorisent et valorisent les collaborations et les participations des intervenants concernés. Il s'appuie sur sa connaissance des intervenants et utilise des habiletés en relations interpersonnelles. Cette étape demande une attention particulière à la diffusion de l'information. Le praticien doit favoriser les discussions et respecter les libertés individuelles. En résumé, ne rien bousculer et permettre aux gens de comprendre, d'intégrer le projet, d'en discuter, de suggérer des modifications, de mûrir le projet avant de l'implanter. Il est nécessaire que les intervenants aient prise sur le contenu et le processus d'implantation du projet, qu'ils le fassent leur, afin de favoriser leur implication dès la phase d'implantation. Si le praticien ou le comité a fonctionné par proposition de projet, les qualités d'écoute sont encore plus essentielles. Il ne doit pas craindre de modifier le projet pour répondre aux besoins des intervenants. Le critère qui oriente le praticien ou le comité, dans et pendant le projet, est le maintien, sur une base volontaire, de l'intérêt, de la participation et de l'implication des intervenants.

Lorsque les actions stratégiques sont identifiées, leurs modes d'implantation sont précisés. Ces actions stratégiques peuvent être d'ordres divers, tels que des périodes de formation, une implantation d'une nouvelle approche pédagogique ou un changement organisationnel, nécessitant matériel, temps et moyens financiers, en vue de leur réalisation.

La cueillette de données, dimension que Lewin a jugée essentielle à la compréhension et à la constatation d'un changement sur un terrain, permet d'alimenter la réflexion objective et le choix des actions futures (Kemmis et McTaggart, 1981, 1987) et présente un contexte d'apprentissage pour le praticien. A ce jour, leur cueillette et leur analyse sont des problématiques de recherche-action (Morin, 1986) à cause de la complexité de la réalité d'un terrain et de la situation du chercheur, à la fois intervenant et observateur.

Certaines dimensions d'observations doivent être précises et considérées en terme de faisabilité. L'appareillage doit être simple et s'intégrer aux pratiques. A titre d'exemple, il peut s'agir d'un formulaire rempli par l'enseignant ou par l'élève à la fin d'entrevues semi-dirigées. L'utilisation de ces instruments doit tenir compte du temps disponible et de leur pertinence pour le praticien qui recueille ces données. Ces données et leur mode de cueillette et d'analyse doivent servir aux praticiens participants.

Nous privilégions des données d'ordre quantitatif qui permettent de mesurer certains indicateurs de changement entre le début et la fin du cycle de recherche-action, pour les thèmes de recherche s'y prêtant. Des données d'ordre qualitatif sont également recueillies concernant le déroulement de la démarche de recherche-action sur le terrain. Ces deux ordres de données sont essentiels à une recherche-action car ils permettent de juger 1) du changement dans la situation et 2) du processus qui y a donné lieu.

La cueillette des données d'ordre qualitatif peut se faire par entrevues ou par observations consignées dans un carnet de bord tenu par les participants.

Lorsque le carnet de bord est utilisé, plusieurs auteurs, suite à des expériences de recherche-action avec ces praticiens, voient la nécessité de préciser certaines dimensions à observer à l'aide de ce journal. Nous encourageons chez le praticien un carnet de bord qui note la démarche de recherche-action dans l'ordre chronologique des événements significatifs sur le terrain, en relation avec le projet (même si ceci ne peut être exhaustif compte tenu de l'ampleur des informations).

La triangulation est un mode de cueillette et d'analyse des données qui se prête bien aux finalités de participation, de conscientisation et de changement présentes dans une recherche-action. La triangulation permet une analyse des données par un processus de discussion du groupe sur la base des observations de plusieurs intervenants, confrontant plusieurs points de vue d'une même situation, ce qui conduit les intervenants à l'objectivation d'une pratique, telle que suggérée dans le Projet Ford⁵³. A titre d'exemples, une triangulation des observations d'une même

⁵³ Dans ce projet, les élèves, l'enseignant et un observateur mettaient en commun

situation d'enseignement-apprentissage effectuée par 1) enseignant, 2) un éducateur spécialisé ou un chercheur, et 3) un groupe d'élèves qui a vécu l'activité, permet l'objectivation de la situation observée de trois points de vue, et une discussion ouverte dans le but d'améliorer cette activité et de l'expérimenter à nouveau.

Les modalités de cueillette de données et d'analyse qui sont retenues dans un projet doivent être comprises et acceptées par les intervenants. Au plan déontologique de la confidentialité, des discussions et des ententes sont alors nécessaires.

Cette étape doit également favoriser l'ouverture à des modifications en cours de projet. Il est bon de prévoir un ou des moments d'évaluation pendant le déroulement du projet afin de procéder aux modifications nécessaires à son avancement et à son amélioration.

ETAPE 4.2 L'implantation et l'observation sur le terrain.

L'étape de l'implantation et de l'observation des effets des actions stratégiques qui seront mises en place exige une dernière vérification auprès des intervenants afin de s'assurer que le projet est effectivement prêt à démarrer.

Le premier plan d'action élaboré à l'étape 4.1 est alors implanté. Les participants observent son déroulement et sont prêts à intervenir afin de le rectifier au besoin, selon les observations, les réactions et les informations provenant du terrain. Une approche de résolution de problème peut être utilisée pour solutionner les difficultés ponctuelles qui surviennent inévitablement à cette phase. Le praticien et les personnes responsables veillent à maintenir un climat d'optimisme afin de soutenir les participants dans leurs démarches de changement. Cette phase est critique car le projet n'a pas encore donné de résultats, les investissements nécessaires de la part des participants sont parfois plus importants que prévus et les résistances au changement toujours présentes dans un milieu.

leurs observations concernant une activité d'enseignement-apprentissage dans une classe où une approche pédagogique nouvelle était mise à l'essai en vue de l'améliorer.

Tel que prévu au plan, les données sont recueillies. Le praticien doit alors multiplier ses contacts et assurer les ajustements nécessaires à mesure que les problèmes surviennent.

ETAPE 4.3 L'évaluation.

L'évaluation du projet porte sur l'analyse des données recueillies en début, en cours, et à la fin du projet. Elles se présentent sous trois formes: 1) le compte rendu du déroulement du projet selon l'ordre chronologique des événements; 2) l'analyse des données permettant de juger du changement visé par le projet; 3) une réflexion sur la démarche de recherche-action participative du groupe.

Pour le praticien, la première étape de l'analyse d'une recherche-action consiste à rendre compte du déroulement du projet de façon chronologique, à l'aide des carnets de bord des participants, des comptes rendus de réunions et des autres modalités d'enregistrement des activités de planification et d'action. Cette partie descriptive débute avec l'émergence du projet et en présente toutes les étapes concernant les rencontres du groupe pour réfléchir et planifier les actions et leur déroulement sur le terrain. Un rapport d'étapes permet la transmission de l'information parmi les participants et auprès des instances hiérarchiques. Ces rapports d'étapes permettront au praticien d'analyser le projet dans son ensemble.

La deuxième partie de l'analyse porte sur le changement et permet de constater si le projet a permis de rencontrer les objectifs visés, sur la base des données recueillies (données quantitatives ou qualitatives). Ce travail d'analyse des données est habituellement confié à une ou deux personnes du groupe. Les résultats sont ensuite présentés au groupe, pour discussion, compréhension commune et réorientation du projet. Les éléments significatifs sont retenus en vue de procéder à des modifications du projet original ou à l'élaboration d'un nouveau projet.

Une troisième étape de l'analyse porte sur la dimension méthodologique, i.e. l'analyse de la démarche de recherche-action participative du groupe. Cette étape a

pour but de discuter de la pertinence du mode de fonctionnement que s'est donné le groupe pour le premier cycle du projet de recherche-action, d'y apporter leur appréciation et de décider des modifications nécessaires ou d'un autre mode de fonctionnement en vue du deuxième cycle de recherche-action. De plus, cette démarche réflexive du groupe a des visées de formation des participants à la recherche-action et à la compréhension du processus qui a été vécu. Utilisant la grille Morin/Landry (1986), cette réflexion porte sur les éléments suivants: le contrat, l'action, le discours, la participation et le changement. Sur la base de cette expérience commune, la compréhension du processus de changement vécu par les participants leur permet de généraliser le processus de recherche-action participative à d'autres situations de leur pratique professionnelle.

ETAPE 4.4 Les modifications au plan.

Sur la base des informations de l'étape 4.3, le groupe de participants décide pour la suite des travaux. Pour ce faire, il évalue les dimensions du projet, maintient celles qui fonctionnent bien et modifie celles qui sont défectueuses. Aussi, les orientations générales du projet sont reconsidérées et modifiées au besoin.

Les participants identifient les modifications au niveau de leur fonctionnement de groupe, en vue de la poursuite des travaux.

ETAPE 5. Le deuxième plan d'action et les cycles successifs

A la lumière de l'expérience du premier cycle de recherche-action, le groupe de praticiens s'engage dans un deuxième cycle en renouvelant leurs finalités, en identifiant de nouvelles actions prioritaires à cette étape et ainsi de suite.

3.4 Un deuxième questionnement

Ce protocole préliminaire de recherche-action a émergé grâce à une approche systémique de la conceptualisation et à une dialectique entre des modèles de recherche-action existants en éducation et les questions que posent les démarches autonomes de praticiens en recherche-action sur les terrains de leur pratique professionnelle.

Ce protocole est préliminaire puisqu'il se dégage d'un premier niveau de conceptualisation. De ce fait, il soulève d'autres questions quant à sa pertinence et à son utilisation par des praticiens. Nous croyons qu'il peut être amélioré.

A ce moment, nous considérons les questions suivantes: Comment peut-on vérifier que la démarche de recherche-action de ce protocole est pertinente au praticien? Comment améliorer le présent protocole de recherche-action?

Ce deuxième questionnement fait suite à un premier questionnement présenté au point 1.4.1 et qui était: En fonction des modèles et protocoles de recherche en éducation, quels sont les critères et les éléments d'un protocole de recherche-action qui répondent aux besoins d'autonomie et de recherche du professionnel de l'éducation?

Alors que les chapitres 2 et 3 ont dégagé un protocole préliminaire de recherche-action pour le praticien, le deuxième questionnement de notre recherche est le suivant:

En tenant compte de l'avancement des connaissances en recherche-action, des modèles et des protocoles de recherche-action déjà présents dans le domaine de l'éducation, comment améliorer le protocole préliminaire?

Les chapitres qui suivent présentent la méthodologie retenue, l'analyse des données et les résultats de la recherche en vue d'améliorer le présent protocole pour le praticien en éducation qui intervient de façon autonome sur le terrain de sa pratique professionnelle.

CHAPITRE 4

LA METHODOLOGIE

Introduction

La démarche méthodologique a pour objectif de confronter le protocole préliminaire présenté au chapitre 3, à des démarches de recherches-actions effectuées par des praticiens, afin de dégager de ces démarches, des connaissances permettant de préciser le présent protocole dans la perspective du praticien. Nous croyons que l'observation de praticiens en cours de recherche-action, c'est-à-dire, pendant le déroulement de leurs recherches-actions, permettra de vérifier la pertinence de ce protocole et de le modifier si nécessaire, à la lumière de nouvelles connaissances qui se dégagent de la recherche.

A cette fin, ce chapitre présente l'approche méthodologique retenue, la réflexion critique, la justification de cette approche, le contexte de la recherche, les praticiens participants, ainsi que leurs terrains de recherche-action. Nous précisons les étapes de la recherche, les modalités de cueillette des données et le processus d'analyse utilisé.

4.1 Un premier choix méthodologique

Au début de la recherche, nous avons retenu la recherche-action comme approche de recherche parce qu'il nous apparaissait indispensable que les praticiens participent à l'élaboration d'un protocole de recherche-action qui s'adresse à eux. Cependant, notre définition de la recherche-action, telle que mentionnée au point 1.2.4 - La définition des termes - implique la participation des praticiens à toutes les étapes du processus. Dès l'engagement du processus, nous avons rapidement constaté que la finalité de notre recherche et de celles des praticiens n'étaient pas les mêmes. Alors que nous sommes intéressée à développer un protocole pour le praticien, l'intérêt de chacun des praticiens participants est de mener un processus de changement en vue de résultats concrets sur son terrain. De plus, comme ces

praticiens en étaient à leur première expérience de recherche-action, qu'ils devaient acquérir les connaissances nécessaires à une telle démarche, c'était trop leur demander de se préoccuper en même temps de mener une réflexion orientée vers le développement d'une méthodologie appropriée.

Nous avons reconnu, à ce moment, que la démarche de recherche portant sur le développement d'un protocole de recherche-action pour le praticien relevait de la responsabilité du chercheur. Une réflexion de l'équipe de chercheurs du Projet Ford, présentée dans le cadre théorique et allant en ce sens, nous a amenée à modifier nos attentes concernant la participation des praticiens et à identifier une approche méthodologique qui corresponde à notre contexte de recherche.⁵⁴

Nous avons également écarté l'observation participante, compte tenu que notre rôle de soutien de recherche représente une implication importante concernant l'objet de la recherche. Nous n'observons pas des praticiens développer leur protocole; nous le développons nous-même, dans le contexte dynamique du soutien de praticiens.

4.2 L'approche retenue: la réflexion critique

Ce courant de la réflexion critique est actuellement en développement aux Etats-Unis et en Angleterre. Il est orienté vers la formation de praticiens réfléchissant sur leur pratique professionnelle afin d'améliorer le curriculum scolaire. S'inspirant des travaux de Schön (1983, 1987), ce courant émerge en réaction à celui de rationalité technologique dans le développement et l'application du curriculum. Présentement, il se situe surtout dans le champ de la supervision scolaire et à l'intérieur de la fonction de superviseur scolaire. Certains auteurs reconnaissent la réflexion critique comme approche de recherche-action (Simmons, 1985), alors que d'autres dissocient ces deux approches (Kemmis, 1984)⁵⁵.

⁵⁴ Nous devons cependant ajouter que plusieurs définitions de recherche-action existent et que certains auteurs reconnaîtraient notre contexte comme une recherche-action.

⁵⁵ Comme auteur principal de cette approche, Schön ne fait pas de lien avec la recherche-action.

Sykes (1986, p.233) caractérise une pratique réflexive dans les termes suivants:

- 1) d'éclectisme et de pragmatisme où plusieurs théories influencent de façon non systématique les problèmes concrets de la pratique;
- 2) d'utilisation de connaissances internes à la pratique, en vue d'explorer et de modifier ses actions, et dont la source principale est l'apprentissage;
- 3) d'un engagement dans un processus d'investigation critique orienté sur les interactions entre les moyens et les fins, sur l'encadrement de problèmes autant que sur les solutions, intégrant les postulats tacites et les modes de pratiques courants.

Ainsi, selon Garman (1982, 1986, 132), une démarche de réflexion critique peut s'effectuer selon deux processus, l'un utilise un processus de réflexion à partir des données de l'action, l'autre s'effectue uniquement à partir d'une réflexion par recollection. Les étapes du processus de réflexion critique sont les suivantes:

- 1° Une situation de la pratique est identifiée pour fins d'étude.
- 2° Des données concernant cette situation sont recueillies.
- 3° Ces données sont alors identifiées, vérifiées, expliquées, interprétées (triangulation) avec d'autres personnes (un superviseur, d'autres enseignants, des étudiants). Les résultats de cette réflexion sont enregistrés (sous forme narrative, de note ou de journal) pour référence éventuelle et interprétés à la lumière de théories.
- 4° Les données provenant des événements et leurs significations sont traduites sous formes abrégées et utilisables d'un concept, d'un principe, d'un incident significatif, d'un portrait ou d'un cadre conceptuel. L'essence de la réalité devient un "construit" d'une forme à une autre.

5° Enfin, le construit doit être validé en termes de signification pour d'autres praticiens ou chercheurs⁵⁶.

4.3 La justification de l'approche méthodologique

Une approche à la réflexion critique permet au chercheur, à l'intérieur d'un travail de soutien auprès de praticiens en éducation, d'observer la démarche de plusieurs praticiens en recherche-action dans le contexte dynamique de leur déroulement, de confronter les composantes et les démarches globales aux éléments et à l'ensemble du protocole préliminaire et d'en dégager informations, observations et leçons qui permettront d'enrichir le protocole.

Puisque les praticiens ne sont pas tous à la même étape de leur cheminement de recherche-action, à un même moment, il faut en tenir compte. Le suivi de chaque praticien permet un enrichissement continu du référentiel, par questionnements, observations et déductions du chercheur et des praticiens. Le protocole profite d'un réinvestissement continu de nouvelles informations au profit des autres praticiens. Ainsi, le protocole est un construit progressif qui évolue dans le temps.

Le processus de réflexion critique s'inscrit dans une approche constructiviste de notre objet de recherche. Un protocole préliminaire a émergé d'une pratique de soutien de praticiens, pour être ensuite confronté systématiquement aux cheminements de praticiens en tenant compte des diverses perspectives de ces derniers et du chercheur.

⁵⁶ Nolan et Hubert, 1989, 132, traduction libre.

4.4 Le contexte de la recherche

Le contexte de la recherche se situe à l'intérieur de la pratique professionnelle du chercheur, soit celui de directeur de recherche auprès de quelques praticiens en éducation qui mènent des recherches-actions de façon autonome, sur le terrain de leur pratique professionnelle.

La relation de soutien présente une situation dialectique qui amène le chercheur et les praticiens à échanger des connaissances, l'un concernant davantage la dimension théorique, les autres concernant les informations émanant des terrains de pratique, en vue de décisions, dessinant ainsi la démarche de recherche-action la plus appropriée au praticien et au contexte organisationnel de ce dernier.

Notre méthodologie s'apparente à la démarche de l'équipe australienne qui se préoccupe de développer une instrumentation de recherche-action pour les praticiens en éducation. Le chercheur se situe successivement dans une boucle récursive composée de temps d'action (action de soutien) et de temps de réflexion (concernant le protocole). Les rencontres entre le chercheur et le praticien sont des situations dialectiques et de réflexion critique, permettant la mise en commun des informations afin d'éclairer la situation de recherche et l'orientation des actions.

4.5 La sélection des praticiens participants

Les sept praticiens participant à la présente recherche, se sont inscrits au programme de Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Rimouski en 1985, 1986 et 1987. Ils sont ceux dont nous assumons le soutien de recherche à l'intérieur de ce programme à l'U.Q.A.T. Ils avaient choisi d'orienter leur recherche vers une approche de recherche-action indépendamment des intérêts du chercheur dans la présente recherche. En d'autres termes, leur choix était préalable aux intentions du chercheur. C'est ce contexte de soutien et la présence simultanée de plusieurs praticiens d'une même cohorte (cinq praticiens sur sept) qui ont permis d'élaborer le présent projet de recherche. Ces sept praticiens constituaient notre terrain de recherche et il nous apparaissait impossible, en début de recherche, de choisir